

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/319430816>

# EU-Simulationen im Vergleich: Didaktik und Praxis von aktivem Lernen

Chapter · January 2018

DOI: 10.1007/978-3-658-17463-7\_11

CITATIONS

2

READS

89

3 authors:



**Friedrich Plank**

Johannes Gutenberg-Universität Mainz

37 PUBLICATIONS 133 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



**Wolfgang Muno**

University of Rostock

58 PUBLICATIONS 285 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



**Arne Niemann**

Johannes Gutenberg-Universität Mainz

141 PUBLICATIONS 2,157 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Populism [View project](#)



The effectiveness of interregional security cooperation in EU-Africa relations [View project](#)

Plank, Friedrich/ Muno, Wolfgang/ Niemann, Arne (2017):  
„EU-Simulationen im Vergleich: Didaktik und Praxis von aktivem Lernen“

In: Muno, Wolfgang/ Niemann, Arne/ Guasti, Petra (eds.): Europa spielerisch  
lernen. Didaktische Überlegungen und Praxisbeispiele zu EU-Simulationen.  
Wiesbaden: Springer, pp. 205-218.

This is a preliminary version of a chapter whose final and definite form was  
published in *Europa spielerisch lernen* © Springer Fachmedien Wiesbaden  
GmbH 2018.

## EU-Simulationen im Vergleich: Didaktik und Praxis von aktivem Lernen

Plank, Friedrich/ Muno, Wolfgang/ Niemann, Arne (2017): *EU-Simulationen im Vergleich: Didaktik und Praxis von aktivem Lernen*. In: Muno, Wolfgang/ Niemann, Arne/ Guasti, Petra (Hrsg.): *Europa spielerisch lernen. Didaktische Überlegungen und Praxisbeispiele zu EU-Simulationen*. Wiesbaden: Springer. S. 205-218. DOI: 10.1007/978-3-658-17463-7\_11. [Link](#)

### 1. EU-Simulationen als innovativer Bestandteil universitärer und schulischer Lehre

In der Lehre zur Europäischen Union werden Simulationen aus verschiedenen Gründen eingesetzt – vor allem aber in dem Versuch, die Studierenden und Schüler dabei zu unterstützen, den facettenreichen und fluiden Aushandlungsprozess der Europäischen Integration zu erfassen und Entscheidungsfindungsprozesse auf EU-Ebene besser nachvollziehen zu können. Hauptziel dieses innovativen Lehrinstruments ist es zum einen, die Komplexität der EU zu reduzieren, um so den Zugang zur Thematik europäischer Entscheidungsfindungsprozesse zu erleichtern. Zum anderen sollen die Lernergebnisse der Studierenden und Schüler verbessert werden – insbesondere im Hinblick auf die Anforderungen einer Wissensgesellschaft, die sich im stetigen Wandel befindet. Dies gelingt, indem neue kognitive und pädagogische Modelle wie kooperatives aktives Lernen angewandt werden, um Problemlösungs-, Interaktions- und Kooperationsfähigkeiten zu fördern. Gerade diese Kompetenzen sind durch die frühere Dominanz traditioneller Lehrmethoden, die vorrangig auf die Wissensübertragung abzielen, häufig unterentwickelt. Dabei hat sich auch in der Forschung eine breite und intensive Debatte zu Simulationen als Lehrmethode entwickelt (Asal et al, 2013), welche die Beiträge in diesem Sammelband vor allem im Hinblick auf die Didaktik und Praxis solcher Planspiele ergänzen und vertiefen. Gerade auch mit Blick auf 'best practices' zeigen die zahlreichen und vielfältigen Beispiele von EU-Simulationen in den Beiträgen auf, welche Möglichkeiten und Fallstricke es bei gibt und wie ein nachhaltiger Lernerfolg erreicht werden kann. Planspiele als innovative Lehrmethoden im Sinne von komplexen Rollenspielen sind dabei mittlerweile auch in Deutschland als ehemaligem „Entwicklungsland“ im Hinblick auf Simulationen (Muno et al., 2013) weit verbreitet, wie die Beiträge in diesem Sammelband aufgezeigt haben. Es existiert eine breite Vielzahl von unterschiedlichen Simulationen zur Europäischen Union, die Schülerinnen und Schüler, Beamtinnen und Beamte und nicht zuletzt auch Studierende aus

unterschiedlichen Ländern und mit unterschiedlichen Vorerfahrungen in verschiedenen Kontexten adressieren.

Dieser Sammelband ist in zwei Teile gegliedert. Der erste, stärker forschungsorientierte und fachdidaktische Teil sollte die EU-Lehre in Form von Simulationen reflektieren und Möglichkeiten, aber auch Grenzen und Probleme diskutieren. Dabei sollten zunächst EU-Simulationen als Lerninstrument beurteilt werden und eine Bilanz über die Entwicklung dieser Lernmethode in den letzten zwei Jahrzehnten gezogen werden. Darüber hinaus gewannen die Beiträge weitere wissenschaftliche Erkenntnisse zu entscheidenden Aspekten von EU-Simulationen, zur Konzeptualisierung, zum Simulationsdesign und zur systematischen Evaluation der Lernergebnisse. EU-Simulationen wurden dabei auch als Forschungsinstrument betrachtet, beispielsweise für den Bereich Didaktik (Wirkungsanalyse von Lehrmethoden in verschiedenen Kontexten) und in der Forschung zur europäischen Identitätsbildung (Untersuchung der Effekte der Auseinandersetzung mit EU-Themen auf Identitätsbildung und EU-Unterstützung). Der zweite, praktischere Teil gab dann durch die Darstellung der verschiedenen Beispiele Handreichungen, Anleitungen und konkrete Hinweise sowie Tipps für die Durchführung von EU-Simulationen und interaktiven Methoden im Unterricht an Hochschulen und Schulen. Hier wurden dann auch die verschiedenartigen Kontexte von Planspielen oder Maßnahmen, die sich bisher bewährt haben, vorgestellt. Dementsprechend bilanziert dieser Beitrag wichtige Implikationen, aber auch Probleme und Herausforderungen für EU Simulationen aus didaktischer, theoretischer wie auch praktischer Sicht. Er stellt dabei wichtige Faktoren für eine erfolgreiche Lehrerfahrung durch die Teilnehmenden an EU-Simulationen zusammen, geht auf die Praxis von Planspielen mit einem EU Hintergrund ein und bilanziert Herausforderungen und Fallstricke für erfolgreiche Simulationen.

## **2. Faktoren für ein erfolgreiches Lernen durch Planspiele**

Obwohl die Beiträge in diesem Sammelband die Vielfalt von EU-Simulationen aufgezeigt haben, lassen sich etliche Gemeinsamkeiten in der Konzeptualisierung, didaktischen Vermittlung, Organisation aber auch Durchführung von Planspielen skizzieren. Aktives Lernen im Sinne eines „constructive, cumulative, self-regulated, goal-oriented, situated, collaborative and individually different process of knowledge building and meaning

construction“(De Corte 2000: 254) wird dabei als ein wichtiger Bestandteil von Simulationen erkannt (Guasti et al., 2015; Snyder, 2003). Es ermöglicht ein „Eintauchen“ in den Gegenstand, also mithin eine intensivere Reflektion des Themas oder etwa einzelner Positionen von EntscheidungsträgerInnen (Usherwood). Aktives Lernen in den hier skizzierten Planspielen baut dabei auf konstruktivistische Annahme auf, dass Lernende Wissen aktiv konstruieren (Jones und Bursens) und bindet sich somit an die allgemeine Debatte zum Lernnutzen von Planspielen an (Asal und Kratoville, 2013; Gray und Gibbons, 2002; Huang, 2002; Perkins, 2006). Diese intensive Beschäftigung ist dabei nicht nur nachgestellt sondern auch einem dynamischen Charakter unterworfen. Obgleich jede Simulation hierbei ein eigenes Ziel verfolgt und in einen spezifischen Kontext eingebettet ist, lassen sich dennoch Faktoren identifizieren, die im Sinne von Simulationen als Lernmethode, gewinnbringende Lernerfahrungen durch aktives Erleben schaffen.

Ein erster wichtiger Faktor von Simulationen stellt dabei die **(1) Vorbereitung** der Teilnehmenden dar. Hierbei lässt sich eine Vielzahl von Formen feststellen, welche das schnelle „Ankommen“ der Teilnehmenden in ihren Rollen explizit fördern sollen. Simulationen sind eher als wissensvertiefend denn als wissensgenerierend zu verstehen und benötigen eine dezidierte und umfangreiche Vorbereitung, gerade auch im Hinblick auf Entscheidungsfindungsprozesse und ‚rules of procedure‘ (Guasti et al., 2015). Etliche Beiträge in diesem Sammelband betonen dabei, wie wichtig eine eigenständige Vorbereitung der Teilnehmenden für einen nachhaltigen Erfolg der Simulation ist. Eine entsprechende Vorbereitung erfolgt dabei durch das frühzeitige Bereitstellen von Materialien und Sammlungen (Usherwood, Fink), einführende Workshops zum Debattieren und zur Geschäftsordnung, sowie einen Fokus auf die individuelle Vorbereitung der Teilnehmenden (Prinz et al) oder Seminarsitzungen im Vorfeld (Muno et al). Dabei kann eine solche Vorbereitung, gerade auch im Kontext einer Einbindung der Simulation in das Curriculum, auch bewertet werden (Maurer und Engelmann). Eine solche Einbindung in das Curriculum von Studiengängen, etwa zu „European Studies“ oder politikwissenschaftlichen Studiengängen, ist dabei ein interessantes Mittel um auch den Anreiz zu einer Teilnahme zu erhöhen, kann aber gleichzeitig auch Probleme hinsichtlich der adäquaten Verankerung in Studienabläufe schaffen (Siemens). Eine eigenständige Vorbereitung durch die Teilnehmenden ist auch deswegen gewinnbringend, da so eine erste Beschäftigung mit dem Rollencharakter der Simulation erzeugt wird und eine solche Rollenvorbereitungsphase bis

zur Eröffnung der Simulationsphase auch zusätzliche zeitliche Spielräume generieren kann. Im Falle der Simulation „EU+“ waren Vorbereitungen in ein Vortreffen ausgelagert. Neben den Kosteneinsparungen, etwa hinsichtlich der Reduktion von Übernachtungskosten, bot dies Gelegenheit für die Spielleitung, die Klasse(n), deren Motivation und Wissensstand vor dem eigentlichen Termin kennenzulernen und Inhalte daran anzupassen (Prinz et al). Zudem können intensive eigenständige Vorbereitungsphasen entsprechende Sequenzen innerhalb des Zeitplans der Simulation entzerren und somit mehr Platz für das wesentliche, das Planspiel selbst, schaffen. Das Beispiel „EU+“ zeigt zudem, dass eine eigenständige Vorbereitung auch bei Schülerinnen und Schülern möglich ist. Insgesamt gibt es hier eine Vielzahl von Möglichkeiten, der Beitrag von Siemens zeigt etwa anschaulich auf, wie auch kleinere Rollenspiele im Vorfeld der Simulation, Rollenverständnis und einen spezifischen Simulationscharakter einführen und ein Verständnis für den Planspielcharakter schaffen können (Siemens).

Die **(2) Festlegung spezifischer Lernziele** ist ein weiterer elementarer Faktor von Planspielen (Elias 2013), der, wie Jones und Bursens in ihrem Beitrag argumentieren, auch wichtige Implikationen für den Gegenstand der Simulation hat (Jones und Bursens). Generell sind spezifische Lernziele nicht ohne weiteres festsetzbar (Usherwood). Wenngleich Planspiele mehrere Lernziele beinhalten können, sollte ein klarer Schwerpunkt gelegt werden, etwa im Sinne von politics, polity und policy, wie in einem Beitrag vorgeschlagen (Raiser et al.). Eine Überfrachtung der Simulation durch eine Vielzahl von Lernzielen kann dabei auch kontraproduktiv wirken, vielmehr sollte das Erreichen weniger spezifischer und auch erreichbarer Lernziele ein Wesensmerkmal von Planspielen sein. Die hohe Relevanz des Erkennens der geeigneten und erreichbaren Lernziele wird auch an anderer Stelle betont. So können sich Lernziele allgemein auch über verschiedene Simulationen hinweg ergänzen oder Simulationen für spezifische Lernziele konzeptualisiert und durchgeführt werden (Maurer und Engelmann). Dies hängt dann auch von der Zielgruppe ab. Während bei Schülerinnen und Schülern der Fokus vermehrt auf ersten Erfahrungen und Lernerfolgen liegt, können sich Studierende durchaus anspruchsvolle Lernziele erarbeiten.

Dabei hat auch die **(3) Organisation** der Simulation erheblichen Einfluss auf ihren didaktischen Charakter, etwa im Verhältnis zwischen Teilnehmenden und Organisierenden oder Lehrenden. Neben der Frage der Einbettung in das Curriculum von Studiengängen, die

dann auch spezifische Vorgaben haben können aber auch Chancen im Sinne einer gemeinsamen Vorbereitung bieten, gelten Simulationen auch hinsichtlich der Organisation als kooperativ und interaktiv. Die Konzeptualisierung von EU Simulationen kann dabei auch durch die Nutzer selbst erfolgen (Usherwood). Eine Einbindung von Studierenden durch „team teaching“ (Muno et al) ist in diesem Zusammenhang in der Lage, zusätzliches Potential abzurufen und Kompetenzen, Motivation und Ressourcen zu bündeln und zusammenzuführen. Team-Teaching bezeichnet kooperatives Lehren und Lernen, bei dem Studierende und Dozierende als gleichberechtigte Partner im Lehr- und Lernprozess eingebunden sind (Ruff et al. 2016). Diese Gleichberechtigung lässt sich bei vielen in diesem Sammelband vorgestellten Simulationen feststellen und ist als didaktisches Charakteristikum von Planspielen wichtiger Bestandteil des aktiven Lernens. So sind bei mehreren Simulationen, wie etwa das Model European Union Mainz (MEUM) oder Model European Union (MEU) in Straßburg, Studierende maßgeblich in die Organisation und Durchführung eingebunden. Sie erwerben damit häufig auch praktische und organisatorische Kompetenzen, die weit über inhaltliche Kenntnisse der Europäischen Union hinausgehen. Dies hat nicht zuletzt auch zu einer Ausbreitung von EU-Simulationen im deutschsprachigen Raum geführt (Rünz). Generell treten in Planspielen die Lehrenden eher als Vermittler denn als Lehrer auf (Jones und Bursens; Prinz et al), teilweise sind sie auch aktiv in die Planspiele eingebunden. Dabei gibt es auch organisatorische Hürden für die Durchführung einer Simulation, gerade in der terminlichen Abstimmung mit den potentiellen Teilnehmenden kann es erheblichen Koordinationsaufwand geben (Prinz et al).

Die **(4) Bereitstellung von Ressourcen** für die Lernmethode des Planspiels ist daher auch eine spezifische Herausforderung in Zeiten von knappen Budgets aber auch limitierten Zeitreserven in Forschung und Lehre. Sie stellt oftmals ein mögliches Problem dar, etwa hinsichtlich einer Vorbereitungszeit als Ressource (Glazier 2011; Muno et al.; Usherwood) aber auch hinsichtlich einer potentiellen Erweiterung des Teilnehmerfeldes (Prinz et al). Generell sind Simulationen sicherlich aufwendiger als andere Lehrmethoden und fordern ein hohes zeitliches wie auch finanzielles Engagement durch Lehrende wie Lernende ein. Dies gilt für die Vorbereitung, welche Ressourcen stark binden kann, aber auch den intensiven Teil der Durchführung und Nachbereitung. Viele Simulationen sind daher von Teilnahmebeiträgen oder externer Förderung abhängig und benötigen daher finanziellen Einsatz der Studierenden, Schülerinnen und Schüler und Beamten durch Beiträge oder

zeitliche Ressourcen bei den Organisatoren, die dann entsprechende Anträge zu stellen haben. Gerade auch Letzteres stellt eine spezifische Herausforderung für die Lehrenden dar, da hier zusätzliche Zeitressourcen gebunden werden. Auch hinsichtlich der Bereitstellung von Ressourcen kann die Einbindung in ein universitäres Curriculum und insbesondere auch gemeinsames Organisieren des Planspiels, etwa durch „team teaching“, Ressourcen konzentrieren und verhindern, dass die Durchführung eines Planspiels erhebliche Ressourcen bindet oder gar destruktive Auswirkungen hat (Glazier 2011).

Aus didaktischer Sicht und im Hinblick auf den Lernerfolg in Simulationen ist zudem auch die **(5) Nachbereitung** als wesentlicher Bestandteil eines Lernerfolgs durch eine Simulation zu identifizieren. Generell ist die Nachbereitung wichtig und eigentlicher Bestandteil des Lernens und der Reflektion innerhalb und im Nachklang an ein Planspiel (Fink). Durch eine Reflektion der eigenen Rolle innerhalb der Planspielkonstellation findet ein wesentlicher Bestandteil des Lernens statt. Wie Prinz et al. (Prinz et al) anschaulich vorstellen, ist insbesondere die Debriefingphase in diesem Zusammenhang von erheblicher Bedeutung. Sie geht dabei auf emotionale Empfindungen, die Rekapitulation des Geschehenen, die Reflektion des Gelernten sowie einen Abgleich mit der Realität ein und führt so zu einem Verständlich- und Klarmachen des Inhaltes und Ablaufes einer erfolgten Simulation. Hier kann dann auch das eigene Rollenverhalten reflektiert und Rückschlüsse auf Verhaltensweisen und Entscheidungsfindungsprozesse getroffen werden, ein wesentlicher Bestandteil gerade der oben vorgestellten Lernziele mit politics, policy und policy-Bezug (Raiser et al).

Hinzu kommt die Evaluation als weiterer wichtiger Bestandteil der Nachbereitung – gerade auch aus Sicht der Lehrenden. Allgemein gilt Evaluationen eine hohe Bedeutung in Bezug auf Planspiele (Chin et al. 2009; Munro und Prinz 2015; Raymond und Usherwood 2013). Vor- und nachher-Befragungen haben sich dabei als gewinnbringender Weg der Evaluation und Erfassung von Lernen erwiesen (Jones und Bursens; Rünz). Die Beiträge in diesem Band haben dabei anschaulich aufgezeigt, dass eine Evaluation der Simulationen erhebliches Potential auch für die Modifizierung und Verbesserung von Planspielen birgt, die auch hinsichtlich ihrer Konzeptualisierung einem dynamischen Charakter unterworfen sind. Hier kann der Erfolg einer Simulation, etwa im Hinblick auf eine Wissensverbesserung der Lernenden durch aktives und gemeinsames Lernen, überprüft und dann akzentuiert werden.

Eine Evaluation sollte demnach auch den Wissenszuwachs im Sinne der prüfbaren Leistungsverbesserung überprüfen (Prinz et al), gerade natürlich auch, wenn das Planspiel Bestandteil eines universitären Curriculums ist.

### **3. Die Praxis von EU Simulationen**

Die Beiträge in diesem Band zeigen neben den didaktischen Implikationen auch die Vielzahl an Möglichkeiten, die Institutionen und Entscheidungsfindungsprozesse der Europäischen Union praktisch an unterschiedliche Rezipienten zu vermitteln. Studierende sind dabei Hauptbestandteil von Simulationen, die aber auch in Schulen, prinzipiell auch jenseits der gymnasialen Oberstufe, wichtiger Bestandteil der Lehre sein können. Wie oben erwähnt können verschiedene Typen von Planspielen erfasst werden, die sich etwa an der Thematik orientieren: Planspiele mit einem Schwerpunkt auf inhaltlichem Wissen über spezifische europäische Politikbereiche (policy), Planspiele mit einem Schwerpunkt auf institutionellen Abläufen und strukturellen Fragen der EU (polity), und Planspiele mit einem Schwerpunkt auf Prozess und Dynamik der Europapolitik (politics) (Raiser et al). Die in den Beiträgen exemplarischen Beispiel aus der gegenwärtigen Praxis von EU Simulationen zeigen dabei die Vielfalt sowohl in thematischer als auch in praktischer Sicht, etwa hinsichtlich der Rezipienten der Lernform.

Die EuroSim wird dabei von zwei Beiträgen aufgegriffen (Jones und Bursens; Siemens). Sie wird jährlich vom Transatlantic Consortium for European Union Studies and Simulations (TACEUSS) organisiert. Die Simulation wechselt dabei jedes Mal ihren Standort zwischen Europa und den USA und wird von einer der Mitgliedsinstitutionen der TACEUSS veranstaltet. Seit 1988 findet die EuroSim statt. Bis 2014 wurden hier institutionelle Reformen, EU-Erweiterungen, Haushaltsentwürfe und zahlreiche weitere Themen diskutiert, beispielsweise Landwirtschaft, Umwelt, Justiz und innere Sicherheit sowie einige Aspekte der Außenpolitik. Das Planspiel ist also thematisch sehr breit aufgestellt und versammelt mit 150 bis 200 Studierenden ein starke internationale Teilnehmendenschaft, die über 30 Nationalitäten repräsentiert. Die Teilnehmenden kommen in der Regel für vier Tage zusammen, um Europa-Politik zu simulieren.

Das von planpolitik entwickelte Planspiel *Zukunft der EU* beinhaltet Diskussionen über EU Migrationspolitik und die Solidarität zwischen den Mitgliedsstaaten, dem Brexit-Referendum oder notwendige Reformen der EU. Es ist dabei kein expliziter Fokus auf institutionelle Abläufe vorgesehen, vielmehr stehen die inhaltlichen Themen im Vordergrund (Raiser et al). Auch ein weiteres Beispiel fokussiert vermehrt auf die inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand. Raiser et al erwähnen weiterhin ein fiktives, handlungsorientiertes Planspiel über die Staatsschuldenkrise in der Eurozone. Ebenfalls von planpolitik entwickelt ist es seit 2011 sehr häufig an Schulen und Universitäten eingesetzt worden. In bis zu vier Mitgliedstaaten einer Währungsunion beraten jeweils Gruppen aus Politik, Zivilgesellschaft und Privatsektor über die Haushaltspolitik ihres Landes. Die Staaten sind in Bezug auf die Wirtschaftsdaten und politischen Rahmenbedingungen an die von der Schuldenkrise besonders betroffenen Staaten Irland, Portugal, Griechenland und Spanien angelehnt. Das Spiel besteht aus drei aufeinander aufbauenden Spielrunden in denen die Spielleitung dann auch aktiv eingreift, indem eine Schuldenkrise konstruiert wird (Raiser et al).

Seit 2003 hat das Unternehmen EuroSoc die Entstehung der Schokoladenrichtlinie in verschiedensten Kontexten simuliert: An einem oder zwei Tagen, mit Schülern, Studenten oder Beamten, mit 13 bis 100 Teilnehmern, mit oder ohne einer Simulation des Europäischen Parlaments (EP). Die Simulation hat drei *Lernziele*. *Erstens* gewinnen die Teilnehmer Kenntnisse darüber, wie die Institutionen der EU arbeiten und interagieren. *Zweitens* können sie ihr Verhandlungsgeschick fortbilden. *Drittens* trainieren sie kommunikative und interpersonale Fähigkeiten. Die Teilnehmer erlangen daher sowohl EU-spezifisches Fachwissen, als auch allgemeine Kompetenzen. Insgesamt zeigt diese Simulation beispielhaft den dynamischen Charakter von Planspielen, etwa hinsichtlich der Teilnehmendenzahl, der Vorkenntnisse der Teilnehmenden oder auch der Länge der Simulation (Fink). Planspiele sind dabei als innovative Lehrmethode in der Lage auch auf solch unterschiedliche Konstellationen einzugehen.

Das Model European Union (MEU) hingegen wird, ebenso wie das Model European Union Mainz (MEUM) von einer Gruppe junger Freiwilliger aus vielen verschiedenen europäischen Ländern organisiert. Die jährlich stattfindende Simulation in den Räumlichkeiten des europäischen Parlaments in Straßburg wurde zum ersten Mal 2007 von der Studierendenorganisation *AEGEE-Osnabrück* veranstaltet. Seit 2008 wurde mit dem Verein

*Bringing Europeans Together Association* (BETA) eine dauerhafte Organisationsstruktur für MEU Strasbourg geschaffen. Für die Teilnahme müssen Bewerberinnen und Bewerber einen Essay schreiben. Von den 998 Bewerberinnen und Bewerbern wurden 193 für die Teilnahme an der MEU 2012 ausgewählt. Die Multinationalität des Planspiels, welche auch ein wichtiges Ziel der Organisatorinnen und Organisatoren ist, zeigt sich etwa dadurch, dass bei MEU 2012 mindestens einen Teilnehmer/eine Teilnehmerin aus jedem der damals 27 Mitgliedsstaaten der EU teilnahm. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sind dabei überwiegend Studierende (Rünz). Ein Hauptziel der Simulation ist es, die Teilnehmenden mit dem ordentlichen Gesetzgebungsverfahren der EU vertraut zu machen. Die Simulation beginnt in der Regel mit der Einbringung von Gesetzesvorschlägen in das Europäische Parlament und den Ministerrat durch die Kommission. Die Entwürfe werden im Anschluss getrennt voneinander im EP und im Rat debattiert und Änderungsvorschläge entworfen. Schließlich stimmen die beiden Institutionen ab. Anschließend sind die Teilnehmenden darauf angewiesen, einen Kompromiss mit den Kolleginnen und Kollegen der jeweils anderen Institution zu verhandeln, damit die Gesetzesentwürfe tatsächlich verabschiedet werden können. Neben den gesetzgeberischen Verhandlungen finden bei der MEU-Straßburg des Weiteren Anhörungen von Experten sowie Pressekonferenzen mit JournalistInnen statt. Diese Rollen werden ebenso wie das Dolmetschen zusätzlich von Teilnehmerinnen und Teilnehmern übernommen (Rünz).

Ähnlich wie MEU-Straßburg, wird auch das Model European Union Mainz (MEUM), das seit 2010 an der Johannes Gutenberg Universität Mainz stattfindet, von Studierenden und Freiwilligen mitorganisiert. 80 bis 100 Studierende simulieren den europäischen Gesetzgebungsprozess, ebenfalls unter Einbezug von Europäischem Parlament und Rat. Die Simulation geht dabei in der Regel drei Tage lang (Muno et al.). Die Simulation, welche hinsichtlich ihrer Thematik und ihres Aufbaus wie viele andere Planspiele auch auf das MEU-Straßburg aufbaut, ist dabei auch in das Curriculum eingebunden: für Studierende der Mainzer Politikwissenschaft ist die Simulation der Abschluss eines semesterlangen Seminars über europäische Politik. Des Weiteren gibt es aber auch ein öffentliches Ausschreibungsverfahren, über das sich Interessierte außerhalb der Universität Mainz um eine Teilnahme bewerben können. Durch eine intensive Vorbereitung, etwa durch Seminarsitzungen, eine eigenständige Vorbereitung im Vorfeld und auch Vorbereitungssitzungen zu Beginn der Simulation, erarbeiten sich die Teilnehmenden die

Geschäftsordnung der Sitzungen und rhetorische Debattiertechniken. Bei MEUM wurden dabei Richtlinien und Verordnungen verhandelt, etwa die „Rückführungsrichtlinie“, die „Zeitarbeitsrichtlinie“ zur Regelung von Zeitarbeitsverträgen in der Europäischen Union, oder das „relocation proposal“, also den Vorschlag der Kommission für eine Verordnung zur Umverteilung von Flüchtlingen (Muno et al.).

Ebenfalls in das Curriculum eingebunden ist der von Maurer und Engelmann vorgestellte Kurs *Negotiation Skills*. Er wird in der Fakultät für Kultur- und Sozialwissenschaften an der Universität Maastricht im zweiten Jahr des Bachelorprogramms *European Studies* als Pflichtkurs für alle Studierenden angeboten. Rund 300 Studierende nehmen demnach pro Jahr daran teil. Zentrale Idee des Kurses ist es, die alltäglichen Verhandlungserfahrungen der Studierenden mit ihrem im Studiengang bereits erlernten Wissen über die EU zu verknüpfen. Vergleichbare Simulationen werden in anderen Kursen (und anderen Universitäten) lediglich als Teil eines größeren Seminars durchgeführt, d.h. Verhandlungen sind nur *einer* von vielen Kurselementen. Die erste Simulation spielt in der früheren ersten Säule und simuliert somit die Gemeinschaftsmethode. Thema der Verhandlungen ist eine Richtlinie zu genetisch modifizierten Organismen im Rahmen des Ausschusses der Ständigen Vertreter der Mitgliedsstaaten (COREPER). Die zweite Simulation zielt darauf ab, eine Gemeinsame Aktion (Joint Action) über die militärische Operation der EU in Bosnien und Herzegowina zu verabschieden. Die Verhandlungen finden auf der Ebene der Außenminister statt. In der dritten Simulation schlüpfen die Studierenden in die Rolle von Staats- und Regierungschefs. Im Rahmen einer außerordentlichen Sitzung des Europäischen Rates geht es dann um die Erarbeitung eines gemeinsamen Standpunkts bezüglich einer internationalen Krise (Maurer und Engelmann).

Ein Planspiel, das auf Schülerinnen und Schüler als Lernende abzielt ist „EU+“, das seit 2013 durch den Lehrstuhl für Internationale Politik an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz durchgeführt wird und die EU-Erweiterungsverhandlungen mit Serbien und der Türkei simuliert. Durch die Kooperation zwischen Schulen und Universität ergab sich eine innovative Verbindung zwischen EU-Lehre und -forschung (Prinz et al.). Die Schülerinnen und Schüler kommen dabei aus Oberstufenkursen rheinhessischer Gymnasien und übernehmen für 2-3 Tage die Rolle von EntscheidungsträgerInnen der EU. Die Teilnehmendenzahl liegt dabei bei 40-60 Personen, die Lehrkräfte der Schulen werden als Journalistinnen und

Journalisten in das Planspiel mit einbezogen. Ähnlich wie auch MEU Straßburg ist ein „Klassenfahrtcharakter“ wesentlicher Bestandteil der Konzeption. EU+“ folgt dabei auch der von Jones und Bursens erarbeiteten Feststellung, dass jüngere Teilnehmende stärker von Simulationen profitieren als Ältere (Jones und Bursens).

Die hier vorgestellten Planspiele zur Europäischen Union zeigen die Vielzahl an Möglichkeiten, aktives Lernen durch Simulationen in Forschung und Lehre einzubinden. Adressaten können dabei Beamtinnen und Beamte, Studierende aber auch Schülerinnen und Schüler sein. Die hohe Dynamik und Diversität von EU-Simulationen wirft dabei auch spezifische Probleme und Herausforderungen auf, die im Anschluss ausführlicher erläutert werden sollen.

#### **4. Herausforderungen von EU Simulationen aus didaktischer und praktischer Sicht**

Während die in diesem Sammelband beispielhaft eingeführten Simulationen die Vielzahl an Planspielen, welche Entscheidungsprozesse innerhalb der Europäischen Union (EU) simulieren, anschaulich zeigen, lassen sich sowohl aus didaktischer wie auch aus praktischer Sicht einige Herausforderungen skizzieren. Diese verschiedenen Kontexte, von Siemens in seinem Beitrag zusammengefasst (Siemens), können die Organisation, den Ablauf und Erfolg von Planspielen erheblich beeinflussen. Insgesamt zeigt die Diversität der hier analysierten Simulationen zur EU, dass Planspiele in verschiedenen Kontexten spielbar sind. Die Zielgruppen reichen von Beamtinnen und Beamten zu Schülerinnen und Schülern, denkbar sind gar Simulationen mit unteren Schulstufen, die dann sehr wenige Vorkenntnisse zur Europäischen Union mitbringen. So fokussiert „EU+“ auf Schulen, während das Planspiel zur Schokoladenrichtlinie neben Schülerinnen und Schülern auch Beamtinnen und Beamte sowie Studierende miteinbezieht (Fink). Nichtsdestotrotz kann es oftmals nötig sein, eine Simulation an die Zielgruppe anzupassen und entsprechende Konzeptualisierungen zu erarbeiten, etwa durch unterschiedliche Vorbereitungssequenzen oder eine umfassende Betreuung der Teilnehmenden. Gerade hinsichtlich der Vorbereitung eines Planspiels ist dabei ein angestrebter gleicher Kenntnisstand der Teilnehmenden herausfordernd für die Organisation. Vorbereitungssitzungen, Vortreffen und detailliert ausgearbeitete Vorbereitungspläne können hierbei sehr hilfreich sein und sind enorm wichtig für eine optimale Ausgangsbasis für das gemeinsame interaktive Lernen.

Auffallend in der Praxis von EU Simulationen ist darüber hinaus, dass etliche Kontexte erkannt werden, die Durchführung und Erfolg von Planspielen herausfordern. Hier ist zunächst der unterschiedliche Hintergrund der Teilnehmenden zu nennen. Viele Simulationen sind von ihrer starken Internationalität geprägt, so etwa MEU Straßburg, MEUM oder EuroSim. Dies führt zu dem, dass Teilnehmende unterschiedliche Sprachkompetenzen oder auch unterschiedliche fachliche und kulturelle Hintergründe aufweisen (Siemens). Zum anderen weist Fink nach, dass diese Diversität auch die Verhandlungsergebnisse beeinflussen kann, etwa hinsichtlich der politischen Sozialisation der Teilnehmenden (Fink). Dies gilt dann insbesondere für Planspiele, die einen stark internationalen Charakter aufweisen. Weiterhin können Kontexte wie die Zahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, der Ort der Simulation oder auch der Zeitraum Einfluss entwickeln. Diesen Herausforderungen begegnen die in den Beiträgen skizzierten Planspiele auf unterschiedliche Weise. Prinzipiell kann die Konzeptualisierung des Planspiels als ‚Klassenfahrt‘ die Rolleninternalisierung verstärken wenn die Teilnehmenden durch den Reisecharakter und die ungewohnte Umgebung gleich in der Simulation ‚ankommen‘ (Muno et al, 2013; Prinz et al.; Rünz). Hier ist dann auch schnell ein intensiveres Kennenlernen der Teilnehmenden möglich. Rollenpaare, etwa bei „EU+“ werden dann oftmals zwischen den Klassen gemischt. Ebenso können spezifische Vorgaben wie eine Kleiderordnung (Muno et al) oder auch die Gestaltung des Raumes etwa durch eine bei Verhandlungen übliche U-Form, einen Effekt entwickeln (Maurer und Engelmann; Prinz et al). Insgesamt sollte die Thematik des Planspiels nicht zu komplex erscheinen, wenngleich fiktive und handlungsorientierte Planspiele als oftmals besser geeignet für den Lernerfolg angesehen werden (Raiser et al; Prinz et al). Ein gemeinsames Rahmenprogramm verstärkt, gerade auch bei großen internationalen Planspielen wie MEU oder MEUM den gemeinschaftlichen Charakter der Lehrerfahrung.

Ein weiteres wichtiges Merkmal vieler in diesem Band erwähnter Simulationen ist der informelle Charakter der simulierten Verhandlungen, deren Ergebnisse oftmals in durch die Teilnehmenden in ihren Rollen beantragten Pausen, beim Abendessen oder in anderen informellen Gesprächen verhandelt werden. Also gerade auch in Kontexten, die für die Simulation selbst nicht als zentral gelten könnten. Doch gerade auch hier liegt eine wichtige Lernerfahrung: Kompromisse und das gemeinsame Finden von Positionen oder auch Gegensätzen findet oftmals in informelleren Kontexten statt. Diese informellen Bestandteile

der Simulationen treten etwa bei „EU+“, EuroSim oder Zukunft der EU auf. Demgegenüber betonen Muno et al. jedoch auch die hohe Relevanz formeller Prozeduren, etwa hinsichtlich Redezeit oder spezifischer Anträge, welche die Durchführung und auch den adäquaten Ablauf im Sinne einer Entscheidungsfindung, die ja am Ende einer Simulation erfolgen soll, erheblich erleichtern.

Interessant ist dabei auch, auf welche Schultypen Rollenspiele wie „EU+“ oder das von Raiser et al. betrachtete Planspiel über die Staatsschuldenkrise in der Eurozone erweitert werden können, aber auch, inwiefern Schülerinnen und Schüler mit Studierenden gemeinsam Lehrerfahrungen im Zuge von Rollenspielen erarbeiten können (Prinz et al.). Etwa in dieser Hinsicht kann eine konzeptuelle Erweiterung von Simulationen interessante empirische Ergebnisse bringen, „EU+ 2017“ wird beispielsweise eine Zusammenführung von studentischer und schulischer Simulation versuchen, in der die Studierenden dann auch die erfolgreiche Durchführung der Simulation, Kenntnisse wie das ‚chairen‘ einer solchen Veranstaltung oder die intensive Betreuung von Schülerinnen und Schülern als Lernziele erarbeiten können.

## **5. Ausblick**

Planspiele als innovative Methode des aktiven Lernens für unterschiedliche Zielgruppen sind, wie die Beiträge in diesem Band aufgezeigt haben, ein exzellentes Mittel, um Entscheidungsfindungsprozesse innerhalb der Europäischen Union zu verstehen, aktiv nachzuvollziehen und in einem gemeinschaftlichen Umfeld zu erlernen. Ein wesentlicher Bestandteil und Spezifikum von Simulationen zur Europäischen Union liegt nicht zuletzt auch darin, eine europäische Identität zu generieren oder zu festigen. Dementsprechend fokussiert auch eine Forschung, die versucht, Identitätsbildung und auch eine politische Unterstützung der EU im Rahmen von Planspielen empirisch festzustellen (Rünz). Während die Europäische Union sich scheinbar von Krise zu Krise bewegt, nationale Interessen betont werden und die identitätsstiftende Kraft der europäischen Institutionen in Zeiten von Rechtspopulismus und Austrittsverhandlungen mit dem Vereinigten Königreich schwindet, bilden EU-Simulationen ein wichtiges Mittel, junge Personen mit komplexen Entscheidungsmechanismen innerhalb der EU vertraut zu machen. Darüber kann, so zumindest der Anspruch vieler der in diesem Band vorgestellten und untersuchten

Planspiele, auch eine politische Unterstützung der EU durch die Teilnehmenden gestärkt werden. Das Beispiel von MEU Straßburg zeigt dabei, dass die Erfahrung des gemeinsamen Planspiels einen positiven Einfluss auf die europäische Identität der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, wie auch deren politische Unterstützung der EU generieren kann (Rünz). Interessant wäre daher weiterhin, diesen möglichen Effekt von EU-Simulationen empirisch und vergleichend zu untersuchen. Während die hier aufgezeigten Beispiele aus der Praxis von EU-Simulationen in einer ersten umfangreichen Sammlung die Vielzahl von Herangehensweisen gezeigt haben, bilden unterschiedliche Kontexte und Vorerfahrungen der Teilnehmenden, diverse Zielgruppen aber auch die Knappheit finanzieller und zeitlicher Ressourcen Herausforderungen, welche die Konzeption, Organisation und Durchführung von Planspielen erheblich beeinflussen können. Zukünftige Studien sollten daher insbesondere auch diese Aspekte verstärkt in den Blick nehmen.

Während die Lehre und Lernprozesse im Allgemeinen in einer zunehmend digitalisierten Welt vor Herausforderungen stehen, kann das aktive Lernen durch Simulationen die Komplexität von sozialen Prozessen und politischen Institutionen begreifbar machen und als innovative und populäre Plattform der gemeinschaftlichen Wissensgenerierung dienen.

### **Quellen:**

Asal, V., Kollars, N. A., Raymond, C., et al. (2013). Editors' Introduction to the Thematic Issue: Bringing Interactive Simulations into the Political Science Classroom. *Journal of Political Science Education* 9, 129-131.

Asal, V. und Kratoville, J. (2013). Constructing international relations simulations: Examining the pedagogy of IR simulations through a constructivist learning theory lens. *Journal of Political Science Education* 9(2), 132–143.

Chin, J., Dukes, R. & Gamson, W. (2009). Assessment in Simulation and Gaming: A Review of the Last 40 Years. *Simulation and Gaming* 40, 553-568.

De Corte, E. (2000). Marrying theory building and the improvement of school practice: A permanent challenge for instructional psychology. *Learning and Instruction* 10(3): 249–266.

Elias, A. (2014). Simulating the European union: Reflections on module design. *International Studies Perspectives* 15(4), 407-422.

Glazier, R. A. (2011). Running Simulations without Ruining Your Life: Simple Ways to Incorporate Active Learning into Your Teaching. *Journal of Political Science Education* 7(4), 375-393.

Gray, M. und Gibbons, J. (2002). Experience-based learning and its relevance to social work practice. *Australian Social Work* 55(4), 279–291.

Guasti P., Muno W., Niemann A. (2015). Introduction – EU Simulations as a Multi-dimensional Resource: From Teaching and Learning Tool to Research Instrument. *European Political Science* 14 (1), 1-13.

Huang, H. M. (2002). Toward constructivism for adult learners in online learning environments. *British Journal of Educational Technology* 33(1), 27–37.

Muno, W., Meßner, M. T. & Hahner, N. (2013). Politikdidaktik und Simulationen: Die EU-Simulation *Model European Union Mainz*. *Zeitschrift für Politikwissenschaft* 23(1), 159-172.

Muno, W. & Prinz, L. (2015). Teaching and learning with EU simulations: Evaluating *Model European Union Mainz*. *Journal of Contemporary European Research* 11(4), 370-387.

Perkins, D. N. (2006). Constructivism and Troublesome Knowledge. In J. H. F. Meyer and R. Land (eds.) *Threshold Concepts and Troublesome Knowledge*, London: Routledge.

Raymond, C. & Usherwood, S. (2013). Assessment in Simulations. *Journal of Political Science Education* 9, 157-167.

Ruff, M. B., Heinze, T., Hamenstädt, U. (2016). Projektorientierte Lehre und Team-Teaching in der Politikwissenschaft: Erfahrungen aus einem Seminar zur Planspielentwicklung. *Zeitschrift für Politikwissenschaft* 26(2), 241-252.

Snyder, K. (2003). Ropes, poles and space. Active learning in business education. *Active Learning in Higher Education* 4(2): 159–167.